

Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur

Pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering

P. JUNGBLUTH en G. DRIESSEN

Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS), Nijmegen

Samenvatting

Herdefiniëring van doelen is de populairste vorm van overheidsbemoeienis met het speciaal voor migrantenkinderen bestemde Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). Onderzoek maakt duidelijk, dat onderwijsgevend in wat zij nastreven aanzienlijk minder pretentief is dan de overheid in wat die – daarin lange tijd gesteund door de belangenbehartigers van het OETC – als doelstellingen definieerde. Hoeveel er vervolgens van die gereduceerde pretenties resteert wanneer we de blik richten op bij leerlingen meetbare leereffecten, laten wij – op deze plaats! – nog in het midden.

Een drastische reductie van de OETC-doelen lijkt geboden. In plaats daarvan worden nog weer nieuwe doelgebieden aangedragen, voortbordurend op de pretentie om via OETC ook de 'gewone' schoolprestaties te verbeteren ('de brugfunctie'). OETC-leerkrachten wordt aanbevolen om migrantenkinderen schoolgeschikt te maken. Tegelijk wordt elders het hele bestaansrecht van OETC in twijfel getrokken. Staat het de scholen immers niet in de weg bij het opvoeren van de effectieve leertijd terwijl het de eigen doelen niet realiseert?

Zo wordt het falen van het Nederlandse onderwijsbestel tegenover migrantenkinderen dubbel op het conto geschreven van de OETC-leerkrachten. Maar vloeit hun kwetsbaarheid niet vooral voort uit de onrealistische pretenties van de OETC-bepleiters?

1 *Wat wil de overheid met het OETC?*

De voorlopers van het huidige Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur zijn niet in het leven geroepen door de overheid. Het waren initia-

tieven vanuit de herkomstlanden en soms van organisaties van de betrokken migranten zelf, die ook voor de financiering zorg droegen. De financiering is later overgenomen door de overheid, eerst via het toenmalige Ministerie van CRM, in 1974 door O. & W. Internationale cont(r)acten met de herkomstlanden vormden voor dat OETC een van de 'harde' bestaansgronden; mocht het OETC door alle recente discussies werkelijk in het gedrang raken, dan ligt hier mogelijk de redding.

'Integratie met behoud van eigen identiteit' werd de ambivalente definitie voor de hoofddoelstelling van het OETC. Remigratie en integratie waren daarin verenigd. Die ambivalentie kan niet alleen worden opgevat als een uitvinding van de overheid. Zij was ook een logische pendant van de verscheurdheid bij de migranten zelf: wel de terugkeer-optie voorop stellen, maar er niet of nauwelijks daadwerkelijk gebruik van maken.

Voor de positie van het OETC – dat alleen al op grond van technisch-organisatorische omstandigheden in de marge wordt gedrukt – was die ambivalentie om meer dan één reden ongunstig. De reguliere Nederlandse onderwijsdoelen zijn nauwelijks realiseerbaar zonder een flinke portie – gewoonlijk impliciet blijvende – culturele integratie; Nederlandse arbeiderskinderen hebben het daar moeilijk genoeg mee. Maar de typische OETC-doelen leken – in ieder geval op het eerste oog – strijdig met integratie. Voeg daar het gegeven aan toe dat – zeker in het begin – zelden communicatie plaats vond of kon vinden tussen de verantwoordelijke schoolleider (die misschien ook weinig initiatieven daartoe nam) en de OETC-leerkracht, en elk voorbeeld van effectief OETC mag een wonder heten.

In 1980 heeft de overheid getracht om tot een definiëring te komen van wat het onderwijs zou moeten betekenen voor minderheden. Vier aangrijpingspunten werden nu vastgesteld:

1. de eerste opvang in het onderwijs;
2. de meerzijdige achterstandsproblematiek;
3. het OETC;

4. het intercultureel onderwijs.

De derde variant uit dit lijstje, het OETC, kreeg drie functies toebedacht:

- a. de ontwikkeling van het zelfconcept en zelfbewustzijn van de leerlingen;
- b. het mogelijk maken van communicatie met familieleden uit en in het herkomstland; en
- c. eventuele terugkeer vergemakkelijken.

Wie dit lijstje nader bestudeert en daarbij denkt aan wat we ooit in compensatie- en stimuleringsactiviteiten noodzakelijk hebben bevonden voor Nederlandse achterstandskinderen, die zal zijn bedenkingen hebben. Daar moeten enerzijds achterstanden worden gecompenseerd die vragen om extra intensief onderwijs, die vragen om extra uren Nederlands en die vragen om een gerichte beïnvloeding van het thuismilieu. Lukt het bij Nederlandse arbeiderskinderen al niet om hun achterstanden redelijk te compenseren, in het geval van de minderheden komt er door het OETC nog een set doelen bij die niet eens gelden voor kansrijke Nederlandertjes.

Zelfconcept en zelfbewustzijn zijn overigens, als het om achterstandsleerlingen gaat, allerminst eenvoudige begrippen. Zonder daar uitgebreid op in te gaan, willen we het ideologische debat in herinnering roepen waarin duidelijk werd dat schoolloopbaanverbetering voor arbeiderskinderen vraagt om het opleggen van middle-class gedragsnormen. De OETC-doelgroepen moeten in die zin dus dubbel worden geïntegreerd: niet alleen van niet-Nederlander naar Nederlander maar ook nog van lower class naar middle class. Hoe je in zo'n veranderingsproces in alle fasen een stevig zelfconcept overeind kunt houden, is tamelijk onhelder.

Twee jaar later legt de overheid het nog weer eens allemaal uit. 'De ontwikkeling van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn' staat opnieuw voorop. Waarom? Hebben de migrantenkinderen soms een negatief zelfconcept en zelfbewustzijn? Als dat zo is, waarom moet dat door de OETC-leerkracht worden gerepareerd en niet door het Nederlandse team? Een zelfconcept dat voor de onderwijskansen gunstig uitpakt, zal toch vooral moeten steunen op een receptuur waarin achterstandsleerlingen ervaren dat zij ook goed zijn in die dingen, die typisch zijn voor de kansrijken!? Maar dat zijn juist vakken waarin de meeste groepen migrantenkinderen nog aanmerkelijk slechter scoren dan Nederlandse arbeiderskinderen.

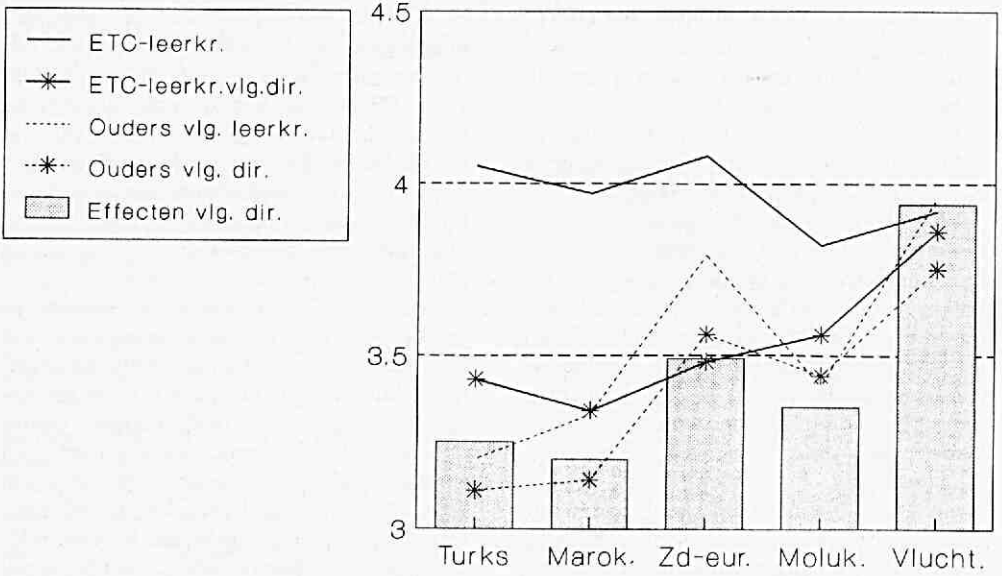
Daarmee zijn we er nog niet. Inmiddels wordt er voortgeborduurd op de veronderstelde brugfunctie van het OETC in de vorm van opvangonderwijs in de onderbouw (ABOP, 1988). OETC – als je deze vorm nog zo mag noemen, het is eigenlijk een uitbouw van wat OETC-leerkrachten nu geacht worden óók te doen – moet dus resulteren in betere prestaties bij de cognitieve vakken en het moet de leerling vertrouwd maken met de Nederlandse taal en het Nederlandse onderwijs.

Kortom, OETC is en wordt als wonderolie geafficheerd voor een problemenpakket dat men nauwelijks heeft kunnen of durven ontrefelen. Maar het OETC moet worden gerealiseerd met, gezien de doelstellingen, onvoldoende gekwalificeerde leerkrachten. Zij spreken vaak onvoldoende Nederlands om contact te kunnen onderhouden met het team. Over de kwaliteit van de beschikbare leermiddelen hebben zij hun twijfels. Zij worden veelal argwanend bekeken vanuit de schoolteams. Het aantal uren is beperkt. Wat weten we intussen werkelijk over de OETC-doelen?

2 *Wat streven OETC-leerkrachten na?*

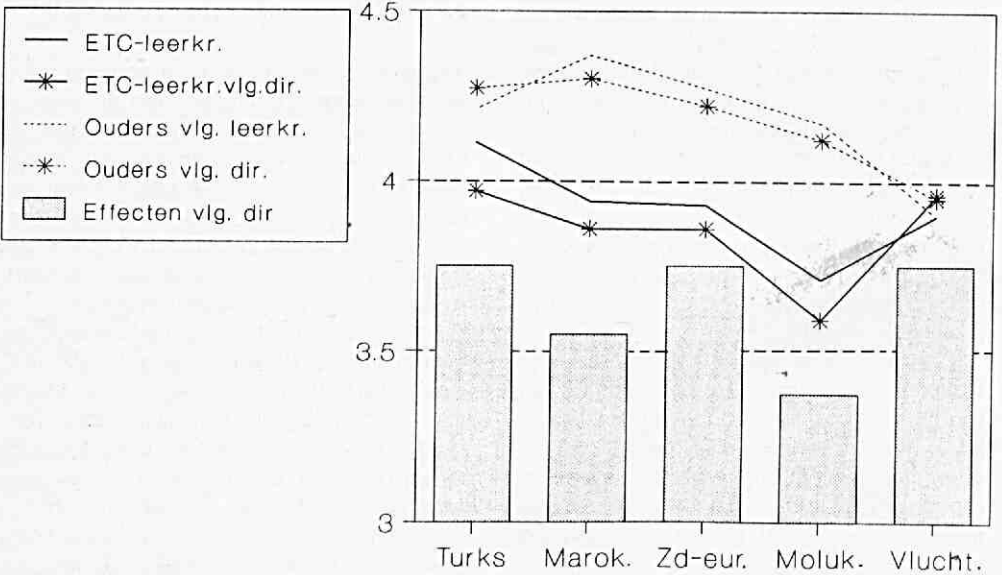
Tegen de hierboven geschetste achtergrond is het eens te meer interessant om de vraag te stellen, hoe het in werkelijkheid staat met het OETC. Dat kan alleen fragmentarisch, omdat het OETC maar geleidelijk object wordt van empirisch onderzoek. Juist de doelopvattingen van de meest direct betrokkenen zijn inmiddels in kaart gebracht en daarop concentreren wij ons op de volgende pagina's.

In 1986 is door het ITS een onderzoek uitgevoerd naar het OETC (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988). Vier onderwerpen kregen daarbij speciale aandacht: nagestreefde doelen, OETC-leermiddelen, OETC-leerkrachten en omvang. Bij het onderzoek waren twee groepen respondenten betrokken: OETC-leerkrachten en directies van basisscholen waarop OETC wordt verzorgd. De analyse-eenheid was het OETC zoals dat via de basisschool wordt gegeven aan een bepaalde etnische groep; deze wordt hierna met 'OETC-variant' aangeduid (wanneer er op een school aan bv. Turkse én aan Marokkaanse leerlingen OETC wordt gegeven, is er dus sprake van twee OETC-varianten). Van 185 varianten is informatie verkregen van zowel leerkrachten



(3=gedeeltelijk/4=wel/5=beslist wel)

Figuur 1 Cultuurbehoud als OETC-doel. Mate waarin doelen worden nagestreefd en veronderstelde effecten



(3=gedeeltelijk/4=wel/5=beslist wel)

Figuur 2 Integratie als OETC-doel. Mate waarin doelen worden nagestreefd en veronderstelde effecten

als van directies. Wat representativiteit betreft kan worden gemeld dat in dit bestand de grote steden in het westen van het land enigszins zijn

ondervetegenwoordigd en het oosten is oververtegenwoordigd.

Op basis van literatuurstudie en gesprekken

met deskundigen zijn items gedefinieerd voor het indiceren van OETC-doelen. Deze zijn vervolgens voorgelegd aan beide groepen respondenten. Aan de leerkracht is de vraag gesteld in welke mate hij/zij elk van deze doelen nastreeft; bij de directie is geïnformeerd naar de indruk die zij heeft over de mate waarin de betreffende leerkracht deze doelen nastreeft. Bezien wij eerst nog eens – zij het zeer in het kort – wat de belangrijkste bevindingen inzake de OETC-doelen zijn, zoals die in het eindrapport worden gepresenteerd.

3 *Cultuurbehoud versus integratie*

In het uitgebreide onderzoeksverslag waarin de hoofdanalyses van bovenstaande gegevens worden gerapporteerd, ligt de nadruk op de kennelijke compromisrol waarin de OETC-leerkrachten worden gedwongen. Tussen enerzijds een overheid die weg wil van terugkeerdoelen en anderzijds ouders, die daaraan vasthouden of geacht worden vast te houden, kiezen de OETC-leerkrachten een soort middenpositie. Of de directeuren dat ook zo zien, valt te betwijfelen.

Dat wordt duidelijk bij vergelijking van een tweetal diagrammen, waarin samenvattende scores worden gepresenteerd voor de twee belangrijkste doeldimensies die in het onderzoek werden gevonden: 'cultuurbehoud' en 'integratie' (Figuur 1 en Figuur 2). In de diagrammen wordt telkens weergegeven:

- hoezeer de OETC-leerkrachten het betrokken doel nastreven;
- hoezeer de schoolleiders denken dat de OETC-leerkrachten dit doel nastreven;
- hoezeer de ouders dit doel volgens de OETC-leerkrachten nagestreefd zouden willen zien;
- hoezeer de ouders dit doel volgens de schoolleiders nagestreefd zouden willen zien; en
- hoezeer dit doel daadwerkelijk wordt gerealiseerd in de ogen van de schoolleiders.

Beide doelen worden door de OETC-leerkrachten in ongeveer vergelijkbare mate (dat wil zeggen: meer dan 'gedeeltelijk' en minder dan 'beslist wel') nagestreefd, zij het dat de Molukse leerkrachten bij beide doelen relatief minder pretenties koesteren dan de overigen. De schoolleiders zijn in vrijwel alle gevallen terughoudender, vooral als het gaat om het

doel 'integratie'; de OETC-leerkrachten – met uitzondering van de categorie 'politieke vluchtelingen' – achten zichzelf duidelijk meer integratie-gericht dan de directeuren denken.

Gegeven hoe beiden, leerkrachten en directeuren, oordelen over de wensen van de ouders (meningsverschillen daarover zijn gering), nemen de leerkrachten aanzienlijk meer afstand van de wensen van de ouders dan de directeuren denken. Dat komt erop neer dat de leerkrachten zich minder richten op cultuurbehoud en meer op integratie dan de ouders wensen. OETC-leerkrachten kunnen daarom worden opgevat als een soort bemiddelaars die veel dichter bij de overheidsdoelen staan dan bij de ouders van hun leerlingen.

Over de effecten van het OETC oordelen de directeuren wel zeer terughoudend. De grootste scepsis hebben zij als het gaat om het doel 'integratie' bij Turkse en Marokkaanse leerlingen. Aangezien in dit opzicht door de directeuren zeer verschillend wordt gedacht over onderscheiden OETC-varianten (m.n. het OETC voor politieke vluchtelingen, waar de OETC-leerkrachten relatief bescheiden pretenties koesteren, is volgens de directeuren op beide doelgebieden relatief effectief), kan het directie-oordeel niet zonder meer als een ongefundeerd stereotype worden afgedaan. Op die scepsis van de directeuren zullen wij later terugkomen: wij beschikken inmiddels over gegevens die veel 'harder' zijn dan een directeuren-oordeel.

4 *De brugfunctie van het OETC*

Tot zover een aantal al eerder gerapporteerde bevindingen. Vooral het meningsverschil tussen leerkrachten en directeuren is voor ons aanleiding geweest voor nadere analyse. De resultaten zijn niet zonder belang voor de actuele gedachtenvorming over het doelenbe-reik van OETC.

Anders dan in de oorspronkelijke rapportage, zijn de doelitems in Tabel 1 nu geordend naar de mate waarin leerkracht en bijbehorende directeur ONDERLING VAN MENING VERSCHILLEN over de nadruk die 'in de eigen school' op dit OETC-doel wordt gelegd.

In kolom 5 van Tabel 1 staan per doel de verschilcores van leerkrachten en directies weergegeven. Een positief verschil wil zeggen

Tabel 1 *Mate waarin bepaalde doelen worden nagestreefd (range 1-5) bij het eigen OETC, volgens resp. de OETC-leerkrachten en de betrokken directies*

	leerkrachten		directies		verschil	sign.')
	gem.	sd	gem.	sd		
1. meer gemotiveerd raken voor het Nederlandse onderwijs	4.10	.88	3.42	.99	.68	*
2. zich leren aanpassen aan de Nederlandse cultuur	3.87	.92	3.31	.78	.56	*
3. foutloos kunnen schrijven in de officiële taal van het herkomstland	4.40	.84	3.86	.95	.54	*
4. verbeteren contact tussen leerlingen en ouders	4.41	.75	3.94	.86	.47	*
5. tolerantie tonen tegenover allerlei soorten cultuur	4.31	.89	3.86	.82	.45	*
6. de Nederlandse cultuur meer gaan waarderen	3.79	.97	3.35	.90	.44	*
7. belangrijke historische gebeurtenissen van het herkomstland kennen	4.04	.88	4.33	.66	-.29	*
8. boeken en kranten uit het herkomstland kunnen lezen	4.20	.81	3.91	.95	.29	*
9. zich gedragen volgens de opvattingen van de ouders	3.40	1.03	3.65	.93	-.25	
10. zich gedragen volgens de regels van de godsdienst van het herkomstland	3.34	1.21	3.59	1.04	-.25	
11. afstand leren bewaren tot de Nederlandse cultuur	2.17	1.15	1.97	.88	.20	*
12. verhoging van het gevoel van eigenwaarde	4.33	.79	4.15	.82	.18	*
13. voorbereiden op terugkeer naar het herkomstland	3.08	1.25	3.16	1.07	-.08	
14. de eigen cultuur meer gaan waarderen	4.10	.85	4.17	.65	-.07	
15. steden en gebieden in het herkomstland op de kaart kunnen aanwijzen	4.24	.80	4.18	.68	.06	
16. liedjes en gedichten uit het herkomstland kennen	4.13	.84	4.16	.75	-.03	
17. de officiële taal van het herkomstland correct kunnen spreken	4.28	.81	4.29	.82	-.01	

') (t-toets; *: $p < .05$)

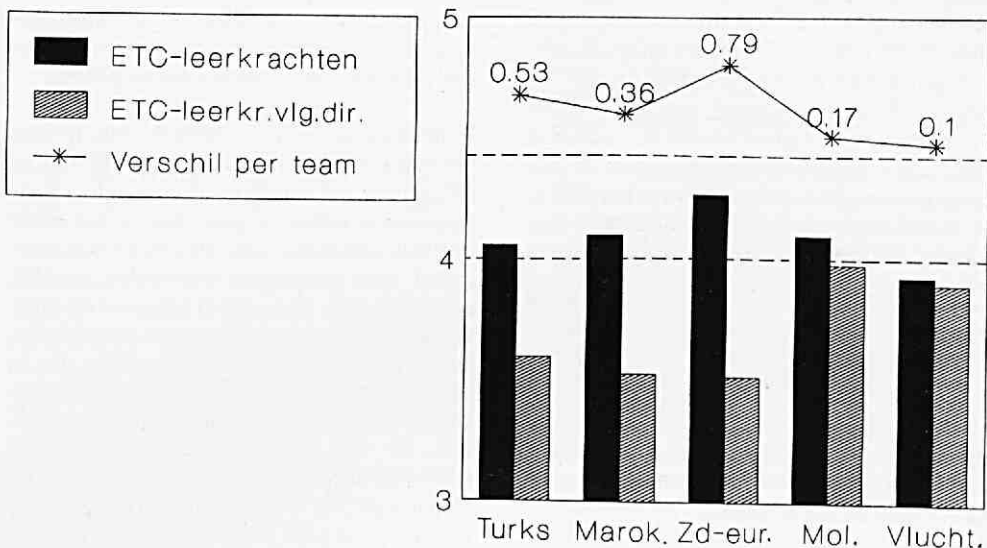
dat de leerkrachten aangeven het betreffende doel in sterkere mate na te streven dan de directeuren denken; een negatief verschil duidt op het tegenovergestelde. In kolom 6 is met een * aangegeven of dat verschil significant is (op 5%-niveau, via t-toets).

Wat blijkt nu uit deze nadere ordening? De doel-items ten aanzien waarvan de grootste meningsverschillen bestaan, indiceren vrijwel allemaal een mogelijke brugfunctie van het OETC (met uitzondering van doel 3 'leren schrijven'). De directies zijn van mening dat deze brugfunctie minder wordt nagestreefd dan de leerkrachten zelf zeggen te doen.

5 *De brugfunctie als onderwerp van onenigheid*

Juist nu opnieuw een herdefiniëring van OETC-doelen wordt voorbereid (ABOP, 1988; ARBO, 1988), is het extra van belang om na te gaan of die brugfunctie bij alle OETC-varianten tot een vergelijkbaar meningsverschil leidt. Is dat niet zo, dan is allereerst interessant waar die meningsverschillen wel en niet optreden. En bovendien is dan duidelijk dat het niet gaat om een functie die zomaar aan OETC in het algemeen kan worden toegeschreven of juist niet.

Om deze vragen te checken zijn allereerst



(verschilscore alleen voor 'paren')
 (3=gedeeltelijk/4=wel/5=beslist wel)

Figuur 3 *Mate waarin het OETC een 'brugfunctie' vervult (OETC-leerkrachten vs. directies)*

per leerkracht-directiepaar scores berekend voor hun onderlinge meningsverschillen op itemniveau. Die verschilscores zijn vervolgens op hun dimensionaliteit onderzocht. De als bijlage opgenomen resultaten (in het bijzonder de itemgroep uit de tweede component) bieden goede mogelijkheden om per OETC-variant een schaa score te berekenen voor de mate waarin de betrokken OETC-leerkracht en zijn directeur van mening verschillen over de mate waarin dit OETC een brugfunctie vervult.

Van de doeldimensie 'brugfunctie' is vervolgens een schaa score berekend. Op grond van inhoudelijke en getalsmatige overwegingen is het aantal etnische groepen gereduceerd tot vijf OETC-categorieën. Daarbij is het Spaans, Portugees en Joegoslavisch OETC samengevoegd tot het Zuid Europese OETC en het Syrisch en Vietnamees OETC tot het OETC van de vluchtelingen.

In Figuur 3 zijn nu weergegeven:

1. de mate waarin OETC-leerkrachten zich richten op een brugfunctie;
2. de mate waarin zij dat doen volgens school-directeuren; en
3. de mate waarin zij daarover van mening verschillen (N.B. dit laatste is uitsluitend

berekend bij 'complete paren' van bij elkaar horende OETC-leerkrachten en directieuren).

Uit de gepresenteerde resultaten kan worden afgeleid dat er ten aanzien van de brugfunctie opmerkelijke verschillen bestaan tussen de mening van de leerkrachten en directies. Het grootste verschil heeft betrekking op het Zuid Europese OETC; de meeste overeenstemming bestaat over het OETC van de vluchtelingen.

Opmerkelijk is dat het grote meningsverschil ten aanzien van het Zuid Europese OETC te maken heeft met het feit, dat de desbetreffende leerkrachten de brugfunctie het sterkst zeggen na te streven, terwijl de directies juist hier de meeste scepsis tonen. Het uiterst kleine verschil tussen leerkrachten en directies ten aanzien van het OETC van de vluchtelingen hangt samen met het feit dat de leerkrachten dit doel relatief het minst nastreven, terwijl de directies er juist een relatief gunstig beeld van hebben.

Maar de belangrijkste bevinding is toch wel deze. De scepsis die schoolleiders kennelijk gevoelen ten aanzien van een eventuele brugfunctie van het OETC, die scepsis is niet constant. Ze varieert voor de verschillende

taalgroepen. Dat impliceert dat ze niet kan worden afgedaan als een anti-houding tegenover OETC in het algemeen; er kan sprake zijn van gereede twijfel. Op zijn minst zou dat als een waarschuwingssignaal moeten werken voor degenen die menen het OETC vooral op zijn brugfunctie te kunnen vastpinnen. Als het erom gaat een bestaansgrond voor het OETC te definiëren is de brugfunctie bepaald niet handig. Ondenkbaar daarentegen lijkt ze evenmin.

6 *Discussie*

Het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur ondervindt ernstige problemen door een tekort aan infrastructuur en inbedding. Dat is een van de grieven van zijn achterban. Maar of het niet minstens zo hinderlijk is voor het OETC dat het op aandringen van een aantal belangenbehartigers met een berg aan pretenties wordt overladen, die vraag hebben wij willen opwerpen.

De integratie van etnische minderheden in Nederland kan per definitie niet pijnloos verlopen; het begrip cultuurbehoud is om meer dan een reden sociologisch niet verenigbaar met economisch gemotiveerde emigratie. OETC kan de pijn die gepaard gaat met zij het vrijwillige, zij het afgedwongen integratie hooguit verzachten, maar de leerkrachten zullen in de regel ook met vrijwel lege handen staan. De doelen van vandaag: cultuurbehoud en taalbehoud en de links en rechts aan prioriteit winnende 'brugfunctie' in de vorm van tweetalige opvang zijn bij grote groepen migrantenkinderen in essentie even twijfelachtige doelen als het intussen afgezworen 'terugkeer-onderwijs'.

Toch is het de vraag of dat nou echt pijnlijke conclusies zijn voor de OETC-leerkrachten. De gangbare cognitieve doelen uit het Nederlandse curriculum worden door leerkrachten – ondanks een aanzienlijke extra facilitering (bij de toekenning van leerkrachten aan scholen tellen migrantenkinderen vrijwel dubbel) – bij deze leerlingen immers evenmin gerealiseerd. Het telkens weer aanreiken van nieuwe doelen en taakgebieden aan OETC-leerkrachten is tegen die achtergrond weinig zinvol. Anderzijds is de suggestie dat OETC een essentiële sta-in-de-weg vormt voor het werk van de Nederlandse leerkrachten (De Jong,

1988) vooralsnog onbewezen. Aan de OETC-leerkrachten de taak opleggen om noodzakelijke leervoorwaarden te creëren voor het overige onderwijs, is tenslotte ronduit gênant.

In de discussie over het doelenbereik, ja zelfs het bestaansrecht van OETC, lijkt plotseling effectiviteit het enige criterium. Onderwijs-effectiviteit is echter, hoezeer dat op het eerste oog ook onlogisch lijkt, als unieke bestaansgrond voor curriculum-onderdelen tamelijk ongebruikelijk. Dat geldt al helemaal wanneer we het hebben over effectiviteit-voor-Nederlandse-arbeiderskinderen, een groep die in termen van sub-cultuur dichter bij het Nederlandse onderwijs staat dan migrantenkinderen. Er zijn vele bestaansgronden voor schooltypen en curriculum-onderdelen; de effectiviteitsvraag is lang niet overal bepalend, wordt zelfs meestal niet gesteld buiten de kernvakken en zelfs daar vaak niet. Het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur kan onder andere worden opgevat als een verworven recht van de betrokken minderheden en kan alleen al daarom een belangrijke functie vervullen, ongeacht de meetbare leereffecten bij leerlingen. Het kan zijn bestaansrecht ook ontlene aan het belang dat in het herkomstland aan dat OETC wordt toegekend bij eventuele terugkeer. Het kan ook worden opgevat als een uitvloeisel van internationale afspraken en waarom zou dat geen voldoende bestaansrecht zijn?

Het inzicht groeit snel, dat sommige migrantenkinderen in Nederland een absolute onderklasse dreigen te gaan vormen. Er is grote haast geboden met het verhogen van de onderwijs-effectiviteit bij juist deze leerlingen. Maar dan gaat het om de effectiviteit van het voor de schoolloopbaan cruciale deel van het curriculum. Daartoe behoort OETC niet. Wie nu pleit voor afschaffing van het OETC oriënteert zich hetzij te zeer op een aantal onrealistische pretenties van OETC-voorstanders, hetzij te weinig op de vraag wat Nederlandse leerkrachten doen met de tamelijk omvangrijke faciliteiten die zij speciaal voor migrantenkinderen krijgen. Als er aanwijzingen waren dat OETC-uren ten koste gaan van de effectiviteit van het 'gewone' curriculum, zou het bestaansrecht van het OETC werkelijk in het geding zijn; zulke aanwijzingen zijn er niet.

1. Momenteel voeren wij een effectverkenning Eigen Taal en Cultuur uit, waarin naast toetsen voor OETC-talen (ontwikkeld door het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in Nijmegen) ook toetsen voor taal en rekenen (ontwikkeld door het CITO) zijn opgenomen. De rapportage zal in de eerste helft van 1989 plaatsvinden.

Literatuur

- ABOP, *De hele wereld in school. Onderwijs en allochtone etnische groepen: een poging tot een samenhangend beleid gericht op gelijkwaardige behandeling en gericht op gelijke kansen*. Een beleidsnota ter discussie. Amsterdam: 1988.
- ACLO-M, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Enschede: 1982.
- ARBO, *Een boog van woorden tot woorden*. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden. Zeist: 1988.
- Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1974.
- Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.
- Bot, K. de, *Taalbehoud, taalonderhoud en OETC. Levende Talen*, 1987, 2.
- Driessen, G., P. Jungbluth & J. Louvenberg, *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Entzinger, H., *Het minderhedenbeleid. Dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel/Amsterdam: Boom, 1984.
- Everts, H., *Probleemverkenning etnische minderheidsgroepen binnen en buiten onderwijsvoorzorgsgebieden*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, 1984.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, 1986.
- Fase, W., *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. 's-Gravenhage: SVO, 1987.
- Haan, D. de, P. Nalbantoglu, m.m.v. M. Spoelders (red.), *Onderwijs in eigen taal en cultuur, Thema-nummer Moer*, 1986 1-2.
- Inspectie van het Onderwijs, *Over de toestand van het onderwijs aan culturele minderheden in Nederlandse scholen voor kleuter- en lager onderwijs*. Den Haag: 1981.
- Inspectie KLO/Inspectiewerkgroep OCM-ba, *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Samenvattende rapportage van inspectie-indrukken opgedaan tijdens bezoeken aan een zestigstal OETC-leslocaties, 1982.
- Jong, M.-J. de, *A modest role for ethnic minority languages in education*. Paper presented at the international workshop on maintenance and loss of ethnic minority languages. Noordwijkerhout, 1988.
- Jong, M.-J. de, A. Mol & P. Oirbans, *Zoveel talen, zoveel zinnen. De behoefte aan lessen Eigen Taal in het V.O.* Rotterdam: Vakgroep Onderwijs-sociologie en Onderwijsbeleid Erasmus Universiteit, 1988.
- Kloosterman, A., *Mother-tongue and native culture tuition in the Netherlands. An overview*. Paper presented at the international conference on maintenance and loss of ethnic minority languages. Noordwijkerhout, 1988.
- Kloosterman, A., *Het ontstaan, de ontwikkeling en het belang van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. In: A. Musschenga & J. Tennekes, *Emancipatie en identiteit. Over de positieve van etnische groepen*. Amsterdam: VU-uitgeverij, 1986.
- Notitie over het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983a.
- Notitie Buitenlandse leerkrachten in het basisonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983b.
- Notitie inzake scholing van leerkrachten ten behoeve van onderwijs in de eigen taal (en cultuur)*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1986.
- Penninx, R., *Minderheidsvorming en emancipatie. Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagengebieden*. Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1988.
- Teunissen, F., *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. In: E. de Moor (red.), *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1985.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Etnische minderheden*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1979.

Curricula vitae

G. Driessen (1953) en P. Jungbluth (1949) zijn respectievelijk als onderzoeker en als senior-onderzoeker verbonden aan de Themagroep Onderwijsachterstanden van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (I.T.S.) te Nijmegen.

Adres: I.T.S., Graafseweg 274, 6532 ZV Nijmegen

Manuscript aanvaard 1-12-'88

Summary

Jungbluth, P. & G. Driessen. 'The teaching of migrant language and culture; expectations do not meet pretensions.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 52-60.

Redefining objectives is the most popular of government intervention in education specially aimed at migrant children in their own language and culture (the Teaching of Migrant Language and Culture - TMLC). Research has shown that one needs to take a few steps back from these government objectives – which the TMLC lobby for a long time also thought were feasible – in order to arrive at what teachers aim for. How many steps one needs to take back from there to reveal (actual) effects on school achievement, will be left aside for the moment.

A drastic reduction of TMLC objectives seems necessary. Instead, even new target areas are being proposed, elaborating on the 'bridge function'. TMLC teachers are supposed to prepare migrant children for school. At the same time, however, the whole basis of TMLC's existence is being questioned. After all, is it not an obstacle to schools in increasing effective schooltime, while not being able to realise its own objectives?

In this way the failure of the Dutch educational system towards migrant children is blamed squarely on the TMLC teachers. But does their own predicament not stem from the unlimited presumption of their own lobby?

Bijlage 1 *Dimensionele structuur van de verschildscores van leerkrachten en directeuren wat betreft de bij het betrokken OETC op de eigen school nagestreefde doelen (factorladingen > .40; PCA, varimax)*

	dimensies		
	1	2	3
3. foutloos kunnen schrijven in de officiële taal van het herkomstland	.73		
17. de officiële taal van het herkomstland correct kunnen spreken	.70		
8. boeken en kranten uit het herkomstland kunnen lezen	.68		
7. belangrijke historische gebeurtenissen van het herkomstland kennen	.64		
15. steden en gebieden in het herkomstland op de kaart kunnen aanwijzen	.60		
16. liedjes en gedichten uit het herkomstland kennen	.51		
1. meer gemotiveerd raken voor het Nederlandse onderwijs		.69	
6. de Nederlandse cultuur meer gaan waarderen		.61	
5. tolerantie tonen tegenover allerlei soorten cultuur		.59	
2. zich leren aanpassen aan de Nederlandse cultuur		.54	
12. verhoging van het gevoel van eigenwaarde		.54	
9. zich gedragen volgens de opvattingen van de ouders			.68
13. voorbereiden op terugkeer naar het herkomstland			.48
14. afstand leren bewaren tot de Nederlandse cultuur			.47

Cronbachs alpha .76* .79 .31

Verloop Eigen-waarden: 3.51 1.90 1.41

Percentage verklaarde variantie: 20.6 11.2 8.3